

〈論文〉

「教育学」再考 —教師に必要なのは経験だけか?—

菱刈 晃夫

はじめに

だれでも教員志望の学生なら一度は「教育学」に触れるはずである。教員免許取得を取得するには文科省が定めた教職課程での単位を修めなければならない。そこで接する「学問」の総体が、いわゆる教育学とイメージされている。その仕組みと意義については、すでに取り上げた⁽¹⁾。

しかし、この「教育学」といわれる学問。よく考えてみると、その成り立ちや内容、さらに対象は、今日では多岐多様にわたり、なかなか統一的なビジョンを描くことすら困難である。そもそも「教育・学」とは何なのか。学校での教育メニューが盛りだくさんになるにつれて、教職課程でも年々盛りだくさんの内容が求められる今日。あらためて、この「教育学」とは何であり、それはどのような役割を果たすのか、あるいは果たすべきなのか。混乱しているのは学生だけではないであろう。小論では主に教員志望の学生の立場を念頭に、この教育学の存在意味と用途について、教育哲学の観点から再考してみたい。結論を先取りすれば、それは「教職の奴隷」とならないためである。

1 節 教育学とは一習慣と経験の絶対化に抗して—

近代教育学は、いうまでもなく近代という時代と共に始まる。「教育」について考える学としての教育学の誕生。教育というタームをもって、何を教育と捉えるのか。また、あらためてキョウイクを教育として再考する必要は、どこから生じてきたのか。こうした問いを抱くとき、もうその人はすでに教育学、さらに教育哲学に足を踏み込んでいる。逆に、こうした問いを抱いたこともないという人は、もうはじめから教育学、さらに教育哲学からは遥かに遠いところにいるといえよう。

結論を先取りしておこう。近代国家の成立と共に国民の形成が急務となる。そのため装置として近代学校が整備される。そこでキョウイクに専心する教師たちが必要にな

る。教師は子どもを相手にしてキョウイクに専念し、子どもを国民へと形成していくのが仕事である。いかに子どもをコクミンへと仕立て上げていくのか。ここに子どもという生き物を相手にした「方法学」としての教育学が誕生する。いかに、効率よく、「国民」へと、子どもを作り上げていくのか。キョウイクとカタカナ書きする場合、小論では主に学校キョウイクのことを指している。日本では1872（明治5）年「学制」をもって開始される制度である。公教育制度の開始ともいわれる⁽²⁾。

しかし、事は単純ではない。まず相手が一人ひとり違う個性をもった生き物としての人間の子どもの点。単なる物体ではない。また、これを相手に仕事をするのもまた同じく感情や意志などをもった個性的な人間である点。次に「国民」とは何か。人間社会が存続していくためには、さまざまな秩序や政体が必要であるが、一人ひとりの人間すべてが満足するような世の中は、未だかつて存在したためしがない。立派な国民が形成された結果、かつての日本でも、あの戦争によってどれほど多くの人々が犠牲になったことか。キョウイクとは、コクミンとは、いったい何だったのか⁽³⁾。

このようにキョウイクをいかに効率よく進めようとしても、互いに不完全な人間同士の相互作用であるという点から、すべての人々に普遍的に通用するような簡単な「方法」はない、ということが容易に推察される。教育学は、こうした曖昧な現実から出発せざるをえない。

キョウイクとは、あるいは教育とは何か。大人は子どもをどう教育したらよいのか。こうした教育に対する問いや反省は、教育史をさかのぼれば、古今東西の昔から残されている。これまでもさまざまな教育論や教育思想が説かれてきた⁽⁴⁾。しかし、学としての教育学は、あくまでも近代と共に、まずは近代の教員養成のための学としてスタートしていることを押さえておこう。その開始点にあるのが、教育学者ヘルバルト（Johann Friedrich Herbart, 1776-1841）である。周知のようにゲッティンゲン大学教授であったヘルバルトを源流とする近代教育学は、明治期日本の教授法にも多く取り入れられ、今日にまで大きな影響を及ぼしている⁽⁵⁾。

さて、そのヘルバルトもすでに「学」（Wissenschaft）としての確たる教育学を構築したいと目論んでいた。そこで最初に問題となるのは、教師の経験（Erfahrung）である。要するに、子どもをよりよく教育することのほとんどは教師の経験、体験、そして勘にかかっている、との見解である。ここでの「よりよく」の意味については後に取り上げるが、ともかくこれは今日でも現場の教師たちの多くが内心賛同してやまない姿勢といえよう。現場での経験第一主義である。略して現場主義といってもよい。ゆえに、たと

えば〇〇塾などと称して、学問や科学はほんの講演的付け足し程度に、あとは子弟的な、ときに強圧的な権力関係を介して、キョウシへと仕立て上げようとする。むろん現代では建前としてそのようなことはうたってはいいないし、うたえないが、現場経験第一主義がキョウイク界では相変わらず主流であることに違いはない。これはブラックといわれる今日の学校キョウイク現場が窮迫していることの証左でもあり、かつ現場には理論的な屁理屈を述べ立てる人間よりも、実際には「上からの」いうことを素直に聞いて元気に活動する人間だけがほしい、という本音がある。むろん研修会や研究会も頻繁に行われているが、キョウイク界における理論と実践の隔たりは、なかなか埋まらない。理論や研究に時間をかける時間的にも経済的にも余裕がないというのが現状である。さらに理論や研究が専門であるはずの「大学」内においてすら経験第一主義的発想に傾斜しがちで、これを助長するような実務家教員がいることも事実である⁽⁶⁾。

だが、近代教育学の黎明期、ヘルバルトは早くもそうした教師の経験第一主義に対して痛烈な批判を加えている。その出発点となる『一般教育学』(Allgemeine Pädagogik, 1806)の序論では、経験第一主義がもたらす教師自身の批判精神の有無、つまり自己経験の絶対化について触れられている。

もちろん人びとはみんな自分の経験をもとにしている。つまり私は私の経験から、他の人は他の人の経験から語るのである。ただわれわれが注意しなければならないことは、人びとは誰でもただ自分がやってみたことだけを経験するということである。90歳の田舎の学校の老先生は90年の長い間ありきたりの習慣を経験してきている。この老先生は、たしかに自分は長年努力してきたという気持ちをもっているに違いない。けれども彼はまた自分のやってきた仕事の結果や方法を批判することができるか⁽⁷⁾。

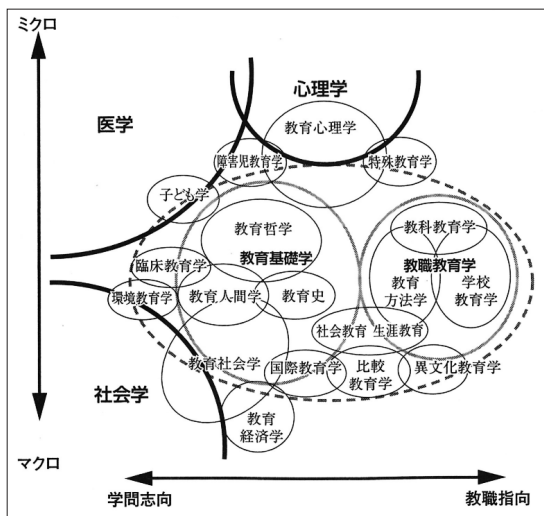
長年の習慣を知性によって絶えずリノベイトできる人こそ、真の批判的マインドをもった教師と呼ばれるにふさわしい。ところが管見の限り、その正反対の自称教師—あるいは狂師—が多いのには驚かされる。すべてを絶対化された自己経験の牢獄に押し込め、子どもや生徒や学生もまた、その囚人と化してコントロールし支配しなければ気が済まない、というような自己流の「ありきたりの習慣」に染まり切ったキョウシである。そうしたキョウシには、この文章の読解ももうとう不可能なのであるが、他者不在の教育者—反面教師—の存在は今に始まったことではない⁽⁸⁾。私たちの周囲を見回せば、どこ

にでもすぐに見つかる。そこでヘルバルトは科学と思考力を教育者には求めるといい、教育学は教育者にとって必要な科学であると述べる。

生徒が大人になった時に残っている欠陥が教育的実験の屑である（Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter.）⁽⁹⁾。

指導者の立場にあるキョウシは立派なことを述べ立てるが、実際に現実の世の中を見てみると、いつの時代も「欠陥」（Fehler）を抱えていないような大人はだれ一人としていない。小学校や中学校で、非常に立派で美しい道徳教育が行われ、日々教育が実践されているが、その結果が今の社会である。むしろ学校教育がすべてではないが、子どもが学校で強制的にキョウイクされる時間がとくに長い日本では、学校の責任もまた大きくならざるをえないであろう。そうした「屑」（Rückstand）つまり残滓、残りかすに目を向けよう。ある意味で反面教師そのものが、このクズの一つである。彼らもまた教育による欠陥の一部だともいえる。そうした欠陥がまた欠陥と屑を再生産する。どこかで、こうした習慣と経験の絶対化に歯止めをかけなくてはならない。

2 節 教育学と「教育」の定義



教育学（教育諸科学）の分布図（田中智志『教育学がわかる事典』日本実業出版社、2003年、235頁）

では、あらためて教育学とは何であろう。すでに触れ、また広田もいうように教育学は公教育制度の普及と共に発展してきたのであり、それは「教師を養成するための知」としての発展と軌を一にしている⁽¹⁰⁾。そこで現代における教育学の広がりを一覧するには、広田も引用しているように、田中の図を見るのが手取り早いであろう⁽¹¹⁾。

詳しくは当該書を参照されたいが、まずは「教育」について定義しておくことが必要であ

る。実際には、多くの人々が教育を各自の経験だけを基に各様に解釈して語っているのが現状である。教育学とは、①まずあらためて、そもそも教育とは何であるかを問う学問であり、それにはどのような意味や価値があるかを追究する学問である。また同時に、②現にすでに教育が行われているとすれば、その実態はどのようなものであるかを明らかにする学問である。さらに現実をできるだけ客観的に見ることができれば、③教育のあるべき意味や価値へと向けて、この子どもや生徒や学生を「どのように」そこに近づけ、それを実現するかという方法を明らかにする学問である。いずれにせよ、最初に「教育」について定義しておこう。広田は次のようにいう。

教育とは、誰かが意図的に、他者の学習を組織化しようとすることである⁽¹²⁾。

西洋教育史を振り返ればプラトン以来、教育はつねに政治と共に論じられてきた。なぜなら教育とは、いうまでもなく人間の教育であり、人間とは人と人とのあいだに生きる社会的な生物であるからである。共同体や社会や国家に政治はなくてはならない。生物であるヒトは、とくに教育されなくとも、絶えず環境から何かを学んでいる。教育を必要としない人間以外の動物と比べれば、その点是一目瞭然である。「生きる」ため、生存するためには学ばなければならない。生物が生きる目的は、ただ生きることのみであり、なるべく死なないことである。自然界では、学ばざる者には死が待ち受けるのみ。また親にも子を、人間のように長期にわたって教育している時間も余裕もない。子どもは自然界から予めセットされた本能を頼りに「学習」するしかないのである。この点については次節で再び触れよう。

ところが、人間の場合には教育の専門機関としての学校がある。上記の広田の定義では、主に学校が、つまり学校キョウシが、意図的にカリキュラムに従って、他者という子どもの学習を授業の中で組織化しようとする、と言い換えられる点でも、「教師を養成するための知」としての教育学は最適といえよう。家庭でも、あるいはバイト先でも、人は教育されるといえば教育されるし、しつけられるといえはしつけられる。また、どのような環境からも学ぶといえは学ぶし、学習しないならしないということで、学習しないことを学習する。さしあたり小論では、そうしたさまざまな教育をあくまでも学校に限定して教育学の定義と禁欲的にしておきたい。つまり「他者の学習の意図的組織化」の学が、まず教育学である。

では、この「他者の学習の意図的組織化」はいかになしとげられるのか。ここにさま

ざまな教科教育学が成立することになる。教員養成では主体となる教職教育学のほとんどは、この教科教育学や教育方法学で占められるようになる。だれでもどこでもうまく「他者の学習の意図的組織化」が可能な方法を知りたいと思うのは世の常である。ところが、そのようなうまい方法はない。たとえ方法を知ったとしても、相手が異なれば、そのままではその方法は通用しない。また、ある方法を適用して「他者の学習の意図的組織化」がなされたとしても、その成果がはたして意図したものとなるかどうかは分からない。指導と評価の一体化と近年ではよくいわれるが、たとえば道徳科において、先のヘルバルトを思い起こすまでもなく、当の子どもが大人になって普段のモラルの状態を見てみないと、その教育が成功したか否かは、厳密には判定できない。すべてがキョウイクの責任ではないが、いわゆる学校の成績だけはよかったという反面教師も数多くいる。このように「他者の学習の意図的組織化」という教育の営みには、どこまでも不確実性が付いて回ることになる。単純化していえば、人がヒトを変えるうまい方法はないし、人はそう簡単に他人の思うようにはならない、ということを前提にしてキョウイクは始まるといえる。もし極限にまで「他者の学習の意図的組織化」を遂行しようとするのであれば、誕生の瞬間から「他者の学習の意図的組織化」に特化された収容施設に入れて、子どもを洗脳するしかあるまい。ただし、これで民主主義的「教育」といえるのであろうか。まるで、どこかの愛国教育を想起させる。

ともかく「他者の学習の意図的組織化」を実現するためには、やはり何らかのしくみや方法や手段が必要である。それは現場でこそ学ばれる。教科教育学はそのための限定的な知識を提供してくれる。が、すべては現場での経験にかかっている。またしても、キョウシの経験第一主義が頭をもたげ始める。教育学には何も確たることがいえない。もはやキョウイクについていくら再考しても仕方がない。やらなければならない仕事や課題はすべて文科省から与えられている。学習指導要領にある通りだ。それだけでも手一杯だ。後は実践あるのみ。とにかく目的を実現させるためのうまい方法だけを知りたい。キョウイクの意味や価値への問い、すなわち先の①の教育学は先細り、もっぱら③の「他者の学習の意図的組織化」をメインとする教育学だけが、意味や価値を括弧の中にエポケーしたまま拡大する。そして巷では決して安価とはいえない、ときに学問的な背景など端から捨象されたハウツー本があふれる。その傍らで②の教育学は、ときに現実から「問題」を必要以上に作り出しては危機を煽る。習慣や経験の絶対化に抗すべき教育学ではあるが、日本の現状を前に、その役割は、とくに①の教育学、つまり教育哲学や教育史学などの教育基礎学は瀕死の状態へと追いやられる。だが、これはこれで独自のワールドを

作り上げ、現場からはますます教育学不要といわれかねない学者世間を形成する。いったい教育学は何のために？次節では、さらに教育学の見取り図を明確にしてみたい。

3 節 教育学のさらなる見取り図

はじめに「教育」の意味内容が曖昧なため、広田による教育の定義を掲げておいた。教育学は「教育」の「学」であるから、まず「教育」についてのコンセンサスが得られないと話が混乱してしまう。教育の定義や分類が極めて曖昧であることは安藤もつとに指摘している通りである。安藤は生物学の立場から新しく進化教育学を提唱し、「教育」への生物学的アプローチを試みている⁽¹³⁾。先に生き物の生き物たる目的は、ただ生きることにあると述べた。そこには特定の意味も価値もまだ含まれていない。ただ「ある」がゆえに「ある」。「生きる」がゆえに「生きる」。なぜなら「生き物」だから、としかいいようがない。「よりよく」などという価値は一切入り込んでいないはずだ。そこで安藤はこう述べる。

進化教育学の立場を最も平易に表明するとすれば、教育は「よく生きるため」に人間が作り出したのではなく、それ以前に、ただ「生きるため」「生き延びるため」に、自然が作り出した生物学的形質だということである⁽¹⁴⁾。

これを *homo educans* 仮説と安藤は名づける。そのテーゼはこうである。

教育は進化的に獲得した適応方略の一つであり、特にヒトを特徴づける特異な形質であり、“よりよく生きるため”に人間が作り出したのではなく、ただ生存と繁殖のために自然的に作り出された生物学的形質である⁽¹⁵⁾。

「教育」もまた本能に近い生物学的な *by nature* の形質だと捉えたうえで、安藤はカロとハウザーの定義をして、次のように「教育」を定義する。キョウイクには3つの条件が揃う必要がある。

- ①ある個体 A が経験の少ない観察者 B がいるときにのみ、その行動を修正する。
- ② A はコストを払う、あるいは直接の利益を被らない。

- ③ A の行動の結果、そうしなかったときに比べて B は知識や技術をより早く、あるいは効率的に獲得する。あるいはそうしなければ全く学習が生じない⁽¹⁶⁾。

抽象的で曖昧な価値的な表現を排した操作的定義であるがゆえに、混乱した教育学を整理するにも有効であると安藤はいう。広田の「教育とは、誰かが意図的に、他者の学習を組織化しようとすることである」は、さらにこれをとくに学校という教育制度に特化した定義であるとも解されよう。

このように「教育」を捉えた後に、教育学をドイツの教育学者プレツィンカに従って分類しておこう⁽¹⁷⁾。これは1節で見たものとも順を異にして重なる。

- ①教育哲学…教育の目的と倫理的な問いと関わる。
- ②実践的教育学…具体的な実践戦略から発展する。
- ③(経験的な)教育科学…教育に関連した事実を明らかにする。

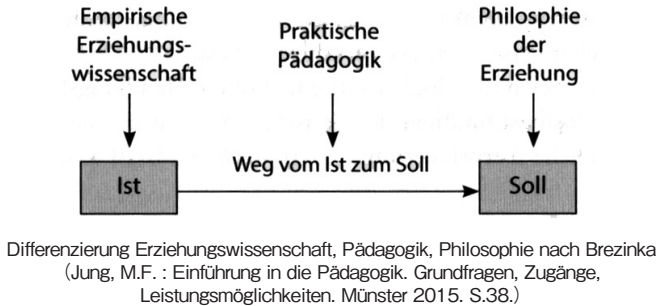
①教育哲学 (Philosophie der Erziehung) は、「そもそも教育とは何であるかを問う学問であり、それにはどのような意味や価値があるかを追究する学問である」と述べたが、まさに教育をどう定義するかという問いから始まる小論も教育哲学的エッセイ (試み) であるし、進化教育学的な問いかけもまた、いずれにせよ教育哲学と関わらざるをえないという点では、この①はすべての原点となる教育学のコア部分といえよう。習慣と経験の絶対化に伴う「層」や「欠陥」のクリーニングのためにも、この①の営みが必須であるというのが、先取りすれば小論の結論である。

②実践的教育学 (Praktische Pädagogik) は、「教育のあるべき意味や価値へと向けて、この子どもや生徒や学生を「どのように」そこに近づけ、それを実現するかという方法を明らかにする学問である」と述べたが、これは教科教育学とぴったり重なりと同時に、ここにこそ「習慣と経験の絶対化」に疑う目をもたない「現場」主義者が跋扈することになる。実際には教育「学」からはほど遠い、いわゆる学的根拠を欠いた自己流教育論の押し付けが横行することになる。

③(経験的な)教育科学 (Empirische) Erziehungswissenschaft は、「現にすでに教育が行われているとすれば、その実態はどのようなものであるかを明らかにする学問である」と述べたが、歴史的にも、社会的にも、生物的にも、あらゆる「科学的」方法を駆使して、知覚を通じて方法的に集められた経験的事実を精査して「事実」(Tatsache)

を明らかにする。

このように大きく三つに教育学を分けることが可能であるが、これと図1の分布図とをオーバーラップさせれば、より明確に教育学の見取り図を描くことができよう。さらにより分かりやすくするために、教育学者ユングによるブレツィンカの図式化が便利である⁽¹⁸⁾。



教員志望の学生は、こうした教育学の総体を学ぶことになるわけであるが、しかし現実には手段としての実践的教育学もしくは教育論だけにウエイトがおかれがちで、「べき」(Soll)にも「ある」(Ist)にも関心の薄い、つまり時代や社会の改善へとつながるような、批判や反省を伴った教育実践には無関心なタイプが、残念ながら多々見受けられるといっている言い過ぎであろうか。もっぱらキョウシをやりたい、という欲求が先行するのはよいが、キョウシに「必要」な批判的反省的視点を養うことなく、そのまま素直にキョウシになってしまうと、いったいどういことが起こるのか。それが、相も変わらずの現在の日本の学校キョウイクだということになる。だが批判的反省的視点をもって今のブラックな学校現場では勤まらないという現実のほうが、はるかに悲惨であると思われる。

おわりに

教育学の①教育哲学をコアにした批判的反省的マインドの覚醒と、それに伴う教育学的教養の必要性については、すでに述べたことがある⁽¹⁹⁾。習慣のよりよき改造としての知性の役割にして同様である⁽²⁰⁾。教育という営みは、人間という存在が絶えず自己を解釈しなおし、自己を超越しつつ成長するがゆえに、また人間という欠陥をもった不完全な人間が、また同じような人間を相手にするがゆえに、どこまでも不確実なまま留

まるのを余儀なくされる実践である。しかし人間だけが homo educans として、いわば教育という本能に近い機能を備えていると考えられる。ここに意味や価値は含まれてはいないが、人間には他の生物とは異なる思想やアイデアの世界がある。これは自然を超えた不自然な世界ではあるが、人間だけに、こうしたアイデアや妄想の世界を生きることが許されている。失樂園後の人間にとって、まさに自然から逸脱し、「神」からの離反がここに始まるともいえる。が、だからこそここに「自由」が誕生する。ただし、自らを破滅にも追いやることのできる自由であり、あるいは生き延びることも可能にすることのできる自由でもある。教育は、そしてキョウイクは、はたしてそのどちらに加担するのか。洗脳なのか、あるいは覚醒なのか。ソクラテス以来の教育の機能に対する意味的、価値的な問いかけは、今も切実であるといえよう。

このように教育について考えるマインドを覚醒するのが、教育学の中心としての教育哲学である。教師に必要なのは経験だけか？この問いに対する回答は、畢竟するにキョウイクを、経験のみによる既存の習慣の再生産もしくは単なる洗脳と見るか、批判的知性の覚醒による欠陥や屑の除去と習慣のリノベーションと見るか、というキョウシ自身の見方・考え方すなわち態度にすべてかかっている。さらに教師自身が日々のキョウシヨクの奴隷であることに甘んじるのか否か。それに対する疑問をもつか否か。もつことすらすでに困難な状態にあるか否かなど。いずれにせよ教師本人の教育学的教育的教養の有無が問われているといえよう⁽²¹⁾。

注

- (1) 拙著『教育にできないこと、できること—基礎・実践・探究—〔第4版〕』成文堂、2018年、327頁以下、参照。
- (2) ちなみに日本で最初の『教育学』は伊沢修二によって1882-3年に出版された。
- (3) さしあたり、授業科目「教育学A」でも取り上げる映画「二十四の瞳」など、戦争と教育をテーマとした作品は数多い。
- (4) 拙著『習慣の教育学—思想・歴史・実践—』知泉書館、2013年、参照。
- (5) さしあたり、佐藤学『教育の方法』左右社、2011年、65頁以下、78頁以下、参照。
- (6) 拙著前掲『教育にできないこと、できること』、329頁注5、参照。
- (7) ヘルバルト『一般教育学』三枝孝弘訳、明治図書、1965年、15頁。傍点は引用者による。
- (8) 拙著『近代教育思想の源流—スピリチュアリティと教育—』成文堂、2005年、281-284頁、参照。
- (9) ヘルバルト前掲書、16頁。原典は、Herbart, J.F. : Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zwecke

der Erziehung abgeleitet. Neue Ausgabe. Leipzig 1885. によった。

- (10) 広田照幸『教育学』岩波書店, 2009 年, v 頁。
- (11) 田中智志『教育学がわかる事典』日本実業出版社, 2003 年, 232-235 頁, 参照。
- (12) 広田前掲書, 9 頁。
- (13) 安藤寿康「進化教育学とは何か―教育への生物学的アプローチ―」三田哲学会『哲学』136 号, 2016 年, 195-236 頁, 同『なぜヒトは学ぶのか―教育を生物学的に考える―』講談社現代新書, 2018 年, 参照。
- (14) 安藤前掲論文, 198 頁。
- (15) 同上。
- (16) 同上論文, 201 頁。
- (17) この分類はユングによる。Jung, M.F.: Einführung in die Pädagogik. Grundfragen, Zugänge, Leistungsmöglichkeiten. Münster 2015. S.11. プレツィンカについて詳しくは, 以下を参照。プレツィンカ『教育科学の基礎概念―分析・批判・提案―』小笠原道雄ほか訳, 黎明書房, 1980 年, 同『教育学から教育科学へ―教育のメタ理論―』小笠原道雄監訳, 玉川大学出版部, 1990 年。
- (18) Jung, ibid., S.38.
- (19) 拙著前掲『教育にできないこと, できること』, 327 頁以下, 参照。
- (20) 拙著前掲『習慣の教育学』, 3-24 頁, 参照。
- (21) より詳しくは, 前田博『教育本質論―教職教養の基本問題―』朝倉書店, 1958 年, 参照。この時代からいわれてきたことは, 現代日本でもほとんど変わらない。いったいどうしてなのだろうか。啞然としてしまう。